



# Document d'orientation politique

## Renforcer le statut et l'attrait de la profession enseignante

Adopté par la Conférence spéciale du CSEE, convoquée à Liège, en Belgique, les 5 et 6 juillet 2022

### Informations générales

Le Comité syndical européen de l'éducation (CSEE) considère que l'éducation est un bien public et qu'il est essentiel que les systèmes éducatifs soient financés correctement et disposent d'effectifs suffisants pour assurer la prospérité future des nations européennes. Raison pour laquelle notre combat doit se poursuivre pour renforcer l'**investissement public** structurel durable dans les systèmes éducatifs et défendre **les droits, l'intégrité professionnelle, l'autonomie et la liberté académique de l'ensemble des personnels enseignants et universitaires**, afin qu'ils puissent offrir **une éducation inclusive, équitable et de qualité**.

Le renforcement du statut et de l'attrait de la profession enseignante demeure une priorité pour le CSEE. La récente expérience de la pandémie, le rôle critique que joue l'éducation dans le **redressement de nos sociétés**, ainsi que la mission centrale des enseignant-e-s dans le cadre de la **relance de l'éducation** et de la promotion du bien-être des enfants et des jeunes, ont démontré que le renforcement du statut et de l'attrait de la profession enseignante devait également être une priorité pour les partenaires sociaux de l'éducation en Europe et les responsables politiques à tous les échelons du pouvoir.

Durant la crise de la COVID-19, les organisations membres du CSEE ont défendu les droits, la santé, la sécurité et les conditions de travail des personnels du secteur de l'éducation partout en Europe. Nous devons à présent nous mobiliser pour **renforcer le statut des personnels de l'éducation et de la recherche** et garantir que l'enseignement soit une profession tenue en haute estime et reconnue à sa juste valeur. Il est fondamental de mettre en place des mécanismes de dialogue social et de négociation collective pour définir des politiques éducatives et des accords pour la protection de l'emploi efficaces et adaptés aux besoins des professionnel-le-s sur le terrain.

La **pandémie de COVID-19** a intensifié les pressions sur les personnels de l'éducation travaillant en première ligne de la crise : détérioration des conditions de travail, forte augmentation de la charge de travail, problèmes pédagogiques liés à l'apprentissage mixte et en ligne, pertes d'emplois, contrats à durée déterminée et précarisation des effectifs. Toutes ces expériences négatives ont eu un effet délétère sur la santé mentale et le bien-être des effectifs, affaiblissant le statut des enseignant-e-s.

39

40 L'Europe doit aujourd'hui faire face à une **pénurie d'enseignant·e·s** majeure, qui menace le  
41 développement durable des systèmes éducatifs<sup>1</sup>. La plupart d'entre eux enregistrent des pénuries  
42 d'enseignant·e·s<sup>2</sup>. Face au vieillissement des effectifs, la rétention se révèle aussi cruciale que le  
43 recrutement. Ces pénuries, qui varient d'un pays à l'autre, (peuvent être) généralisées ou spécifiques  
44 à certaines zones géographiques ou à certaines matières (en particulier les filières STEM), ou encore,  
45 (correspondre) à certaines catégories d'élèves, telles que les élèves ayant des besoins spéciaux,  
46 fréquentant des établissements multilingues et multiculturels ou appartenant à des milieux socio-  
47 économiquement défavorisés<sup>3</sup>.

48

49 Faisant suite à la résolution du CSEE [Autonomiser les syndicats de l'enseignement : la clé pour la](#)  
50 [promotion de l'éducation de qualité](#) (décembre 2016), qui reconnaît le rôle des syndicats de  
51 l'enseignement visant à soutenir les enseignant·e·s dans le cadre des questions professionnelles et de  
52 leurs emplois, à la résolution du CSEE [Promouvoir la profession enseignante – une campagne pour la](#)  
53 [solidarité, l'égalité, la démocratie et le développement durable \(2020\)](#) et à la résolution [Pour une](#)  
54 [reprise fondée sur l'éducation](#) (2021) qui souligne l'engagement du CSEE à « [soutenir] les  
55 enseignant·e·s, les universitaires et le personnel de l'éducation [...] pour relever les défis de nos  
56 sociétés après la pandémie, en ce qui concerne leurs droits, leurs conditions de travail, leur santé, leur  
57 sécurité et leur bien-être, ainsi que le statut général et l'attrait de la profession enseignante », ce  
58 document d'orientation politique du CSEE présente 10 revendications précises, reflétant les points de  
59 vue du CSEE pour améliorer le statut et l'attrait de la profession enseignante dans l'ensemble des  
60 secteurs de l'éducation, y compris la recherche. Au travers de ce document, le CSEE appelle ses  
61 organisations membres à diffuser ces revendications et à les promouvoir en faisant campagne dans  
62 leurs juridictions, et demande aux gouvernements, à tous les niveaux, de s'engager à réaliser ces  
63 objectifs dans le cadre d'une initiative globale visant à renforcer l'attrait de la profession enseignante.

64

### 65 Remarques importantes

66

- 67 1. Ce document d'orientation politique concerne **les personnels de l'éducation de tous les**  
68 **secteurs de l'éducation, y compris l'éducation de la petite enfance, l'EFP, l'enseignement**  
69 **supérieur et la recherche.**
- 70 2. Le terme **école** utilisé dans ce document couvre l'ensemble des **établissements scolaires**,  
71 qu'il s'agisse de l'EPE, de l'enseignement général, de l'EFP, ou encore, de l'enseignement  
72 tertiaire.
- 73 3. Dans ce document également, nous utilisons l'expression **responsable d'établissement**  
74 **scolaire** dans un cadre élargi. Le·La **responsable d'un établissement scolaire** désigne non  
75 seulement le·la dirigeant·e de l'établissement mais aussi toutes les autres personnes ayant  
76 une fonction de direction telles que les directeur·rice·s adjoint·e·s, les chef·fe·s de  
77 département/responsables de section, les enseignant·e·s expérimenté·e·s et toute autre  
78 personne ayant des responsabilités dans chaque secteur de l'éducation<sup>4</sup>.

79

80 **10 points d'action clés pour renforcer le statut et l'attrait de la profession**  
81 **enseignante**

82

83 *L'ordre dans lequel sont présentés les points d'action n'indique en rien leur degré d'importance*

84

- 85 **1 Garantir la liberté académique et l'autonomie professionnelle**
- 86 **2 S'engager en faveur d'une direction collaborative et collégiale des systèmes et**  
87 **établissements scolaires**
- 88 **3 Proposer des salaires décents et supprimer, entre autres, les inégalités salariales**
- 89 **4 Garantir des conditions de travail durables et promouvoir le bien-être des**  
90 **enseignant·e·s**
- 91 **5 Contrôler la charge de travail excessive et les heures de travail**
- 92 **6 Mettre en place des procédures de recrutement et de rétention de qualité**
- 93 **7 Garantir le droit à des programmes de formation initiale et de développement**  
94 **professionnel continu (DPC) inclusifs et de qualité**
- 95 **8 Relever les défis liés à l'égalité et à la diversité parmi le personnel enseignant**
- 96 **9 S'engager en faveur du dialogue social et le promouvoir**
- 97 **10 Renforcer le pouvoir de la profession enseignante**

## 98 1. Garantir la liberté académique et l'autonomie professionnelle

99

100 Les enseignant·e-s représentent la plus grande ressource de tout système éducatif. Raison  
101 pour laquelle nous devons faire confiance aux enseignant·e-s et leur accorder l'autonomie  
102 professionnelle et la liberté académique nécessaire(s) pour déterminer l'approche la plus  
103 adéquate pour répondre aux conditions locales et aux besoins spécifiques des enfants et des  
104 élèves dans le cadre de tout programme d'études, afin de garantir une éducation inclusive et  
105 de qualité<sup>5</sup>.

106

107 Chaque école et université devrait élaborer une politique de performance appréciative pour  
108 ses enseignant·e-s et chercheur·euse-s, et instaurer une culture de la rétroaction constructive.  
109 L'évaluation des enseignant·e-s peut s'inscrire dans le cadre d'une politique participative, mais  
110 ne peut en aucun cas faire obstacle à l'autonomie professionnelle et à la liberté académique  
111 dans l'enseignement et la recherche. Enseignant·e-s et chercheur·euse-s ne peuvent être  
112 limité·e-s dans leur travail pour se conformer aux exigences du marché du travail. L'évaluation  
113 des personnels enseignants et universitaires ne peut ni avoir un but punitif ni véhiculer des  
114 préjugés. Il importe de résister aux pressions croissantes exercées par le marché du travail et  
115 aux tendances de plus en plus fréquentes à vouloir gérer les établissements scolaires et les  
116 universités comme des entreprises privées. Ces pressions compromettent l'autonomie  
117 professionnelle des enseignant·e-s, la liberté académique des universitaires et des  
118 chercheur·euse-s, de même que l'autonomie institutionnelle des universités.

119

120 Il importe de garantir un financement public durable de l'enseignement et de la recherche  
121 « dans le cadre du principe de la responsabilité publique<sup>6</sup> » et à écarter les propositions  
122 cherchant à privatiser et à commercialiser le secteur de l'éducation. D'autant plus que ces  
123 propositions ont un impact direct sur l'autonomie professionnelle des enseignant·e-s, étant  
124 donné que leur relation avec les élèves risque de se transformer en une relation entre  
125 prestataires de services et clients.

126

127 La liberté académique et l'autonomie institutionnelle sont les piliers centraux des secteurs de  
128 l'enseignement supérieur et de la recherche. Elles doivent être revendiquées au même titre  
129 que les salaires décents, les conditions de travail équitables et l'efficacité, la qualité et  
130 l'inclusivité de l'éducation.

131

## 132 2. S'engager en faveur d'une direction collaborative et collégiale des 133 systèmes et établissements scolaires

134

135 Le CSEE se porte en faveur d'une direction partagée ou collaborative<sup>7</sup> impliquant  
136 à la fois les enseignant·e-s et l'ensemble de la communauté scolaire. La direction collaborative  
137 permet aux directeur·rice-s de collaborer avec l'ensemble de la communauté scolaire en vue  
138 de créer une vision commune de l'école, de définir les objectifs de l'établissement et de  
139 s'atteler systématiquement à leur réalisation. Quel que soit le système éducatif, les  
140 enseignant·e-s doivent être considéré·e-s comme les leaders de leur profession.

141

142 Les enseignant·e·s et les représentant·e·s syndicaux·ales doivent participer activement à la  
143 direction démocratique et collaborative<sup>8</sup>, afin de pouvoir créer les conditions propices au  
144 déploiement d'environnements scolaires positifs cultivant la démocratie et la paix, ainsi que  
145 la tolérance, l'équité, l'inclusion et la coopération, et garantir l'efficacité de l'enseignement et  
146 de l'apprentissage au sein de leurs établissements, en apportant les ressources, le soutien et  
147 la motivation nécessaires aux responsables (d'établissement scolaire), aux enseignant·e·s et  
148 aux élèves. Impliquer les enseignant·e·s et les représentant·e·s syndicaux·ales dans le  
149 développement et les réformes des politiques éducatives et des programmes d'études est  
150 essentiel pour améliorer les conditions de travail.

151  
152 Les responsables d'établissement scolaire sont également des acteurs clés dans le  
153 développement des valeurs fondamentales au sein des écoles. Toutefois, il·elle·s ont souvent  
154 le sentiment que leur travail n'est pas tenu en haute estime par la société, à peine un tiers  
155 d'entre eux·elles estimant que leur profession est valorisée<sup>9</sup>. Les responsables  
156 d'établissement scolaire ne sont pas uniquement des personnes en charge de  
157 l'administration, il·elle·s sont aussi des acteurs pédagogiques de premier plan favorisant la  
158 collaboration entre les enseignant·e·s, ainsi qu'entre les enseignant·e·s et les élèves. Une de  
159 leurs missions cruciales consiste à garantir l'égalité, la liberté d'expression et les droits  
160 humains.

161  
162 La pratique du dialogue social et de la gouvernance collégiale est essentielle au renforcement  
163 de l'efficacité et de l'efficience de la direction. Compte tenu des rôles importants et exigeants  
164 des responsables d'établissement scolaire, la participation à un programme ou cours  
165 spécialisé pour l'administration des établissements scolaires, ou encore, une formation aux  
166 fonctions de direction, est une condition obligatoire dans bon nombre de pays pour accéder  
167 à ce poste<sup>10</sup>.

168

### 169 **3. Proposer des salaires décents et supprimer les inégalités salariales**

170

171 Il importe de garantir à l'ensemble des enseignant·e·s et chercheur·euse·s des salaires décents  
172 au moins équivalents à ceux accordés dans d'autres professions requérant une qualification  
173 de l'enseignement tertiaire, au travers de la négociation collective et des conventions  
174 collectives et/ou en faisant pression sur la législation nationale régissant les salaires des  
175 employé·e·s de la fonction publique<sup>11</sup>. Les salaires devraient tenir compte de la hausse du coût  
176 de la vie en Europe, notamment à la suite de la crise de la COVID-19.

177

178 Il importe de garantir des salaires de départ élevés et attrayants pour l'ensemble des  
179 enseignant·e·s. Améliorer les salaires et les perspectives de carrière permettrait de favoriser  
180 le recrutement et la rétention des enseignant·e·s en début de carrière<sup>12</sup>.

181

182 Les salaires devraient être alignés sur les qualifications obtenues. Il importe d'appliquer le  
183 principe du salaire égal pour un travail égal et de même valeur. Tou·te·s les enseignant·e·s  
184 devraient être titulaires du plus haut niveau de qualification et percevoir des rémunérations  
185 appropriées. Comme le mentionne le [document d'orientation politique du CSEE sur la](#)

186 [formation des enseignants en Europe](#), « On peut faire valoir que le relèvement du niveau de  
187 *qualifications des enseignants est l'un des moyens les plus importants pour améliorer le statut*  
188 *et l'attrait de la profession enseignante. [...] Le CSEE est fermement convaincu de ce que la*  
189 *complexité du travail de l'enseignant aujourd'hui rend indispensable pour tous les enseignants*  
190 *une formation atteignant en tout cas le niveau master. Pour attirer des candidats qualifiés vers*  
191 *la formation d'enseignants, il faut cependant également avoir à l'esprit que la formation des*  
192 *enseignants constitue une valeur intrinsèque. »*

193

194 Le statut des enseignant·e·s de l'éducation de la petite enfance et la valeur accordée à leur  
195 formation devraient correspondre à ceux des autres enseignant·e·s et être accompagnés des  
196 mêmes droits et avantages. Les enseignant·e·s du secteur de l'EFPP étant moins bien  
197 reconnu·e·s que leurs collègues des autres secteurs de l'éducation<sup>13</sup>, leurs conditions d'emploi  
198 sont souvent basées sur des contrats à durée déterminée et des salaires plus bas, une des  
199 raisons pour lesquelles leur recrutement reste difficile<sup>14</sup>. Dans certains pays, le salaire des  
200 enseignant·e·s de l'enseignement primaire est inférieur à celui de leurs homologues  
201 travaillant dans d'autres secteurs.

202

203 L'amélioration des salaires doit intervenir dans le cadre de la lutte contre les écarts salariaux  
204 entre les hommes et les femmes observés au sein de l'éducation, entre les enseignant·e·s des  
205 différents secteurs de l'éducation et entre les enseignant·e·s et les responsables  
206 d'établissement scolaire<sup>15</sup>. Les disparités entre les hommes et les femmes observées au sein  
207 de la profession enseignante sont principalement dues aux salaires déterminés pour les  
208 enseignants et les enseignantes, par rapport à leurs perspectives salariales dans d'autres  
209 domaines<sup>16</sup>.

210

211 De nouvelles études doivent être menées pour examiner d'autres types d'écarts salariaux  
212 dérivant d'autres facteurs d'inégalité pour lutter efficacement contre la discrimination. Il est  
213 également important de comparer les écarts salariaux entre établissements scolaires publics  
214 et privés, ainsi que les inégalités entre les régions géographiques.

215

216 Les salaires de départ des enseignant·e·s doivent être augmentés, mais il est également  
217 nécessaire de mettre en place un système de promotion progressive, ainsi que des échelles  
218 salariales pour favoriser leur maintien en service<sup>17</sup>. Une progression salariale claire et  
219 structurée doit être garantie à l'ensemble des enseignant·e·s, afin de favoriser leur rétention,  
220 accroître leur motivation et offrir des certitudes pour l'avenir.

221

#### 222 **4. Garantir des conditions de travail durables et promouvoir le bien-être des** 223 **enseignant·e·s**

224

225 On observe des corrélations importantes entre les niveaux de stress et les conditions de  
226 travail, l'environnement professionnel et la perception de l'efficacité des effectifs.

227

228 La crise de la COVID-19 est notamment responsable d'une détérioration de leur bien-être lié  
229 à divers aspects de la profession enseignante : sécurité d'emploi, conditions contractuelles,

230 charge de travail, environnements professionnels, conditions de travail, sentiment de  
231 sécurité, soutien des pairs et de l'établissement, relations avec les élèves, les parents, les  
232 collègues, la direction des établissements scolaires et les autres personnes impliquées dans  
233 l'école et reconnaissance au sein de la communauté<sup>18,19</sup>.

234  
235 La pandémie a eu des répercussions négatives sur les conditions de travail, la santé et la  
236 sécurité des enseignant·e·s et des personnels de la recherche. L'enchaînement successif des  
237 fermetures et réouvertures des établissements scolaires a perturbé le processus  
238 d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignement et l'apprentissage, hybrides et en ligne,  
239 ont donné lieu à d'importantes situations de stress lié au travail chez les enseignant·e·s, avec  
240 des conséquences négatives sur leur bien-être<sup>20</sup>. L'impossibilité pour les enseignant·e·s de se  
241 déconnecter de l'espace numérique lié à leur travail a créé un déséquilibre entre leur vie  
242 professionnelle et leur vie privée, rendant l'enseignement insoutenable et diminuant les taux  
243 de rétention. Des mesures doivent être prises pour lutter contre ces risques psychosociaux,  
244 surtout si l'on considère que ces tendances négatives ont encore été aggravées par la crise de  
245 COVID-19.

246  
247 Les risques psychosociaux, comme le stress lié au travail altèrent de plus en plus la santé et le  
248 bien-être des enseignant·e·s<sup>21</sup>. Selon les recherches<sup>22</sup>, les causes du stress lié au travail des  
249 enseignant·e·s sont les suivantes : la tendance des établissements et systèmes scolaires à  
250 devenir de plus en plus bureaucratiques ; les attentes qui pèsent sur les enseignant·e·s pour  
251 gérer les problèmes comportementaux des élèves ; la nécessité de répondre à une demande  
252 de services sans cesse croissante avec moins de ressources ; le manque de temps réservé à la  
253 planification ; la trop grande importance accordée aux mesures de responsabilisation ; et  
254 l'exclusion des enseignant·e·s des procédures décisionnelles. Les hauts niveaux de stress se  
255 traduisent par une diminution de la satisfaction professionnelle, de l'engagement général et  
256 de l'efficacité dans le cadre de l'enseignement. Ils peuvent également conduire à l'  
257 épuisement professionnel (*burn-out*), un syndrome multidimensionnel présentant les  
258 trois caractéristiques suivantes : épuisement émotionnel, dépersonnalisation et réduction de  
259 l'accomplissement personnel<sup>23</sup>. Par ailleurs, enseigner joue sur le bien-être mental mais aussi  
260 physique des enseignant·e·s, appelant les responsables politiques et les employeurs à prendre  
261 des mesures efficaces pour limiter ces impacts.

262  
263 Améliorer la conception, l'organisation et la gestion des environnements professionnels et le  
264 contexte social du travail peut contribuer à prévenir les conséquences psychologiques,  
265 physiques et sociales négatives comme le stress lié au travail, l'épuisement professionnel ou  
266 la dépression. Il importe de garantir à l'ensemble des personnels de l'éducation des  
267 environnements professionnels décents, inclusifs et durables, ainsi que la santé et la sécurité  
268 sur leurs lieux de travail et un équilibre entre vie privée et vie professionnelle. Les politiques  
269 et autres législations nationales en matière de santé, de sécurité et, surtout, de stress sur les  
270 lieux de travail doivent veiller à offrir des environnements professionnels de qualité aux  
271 enseignant·e·s, aux formateur·rice·s, aux chercheur·euse·s et à l'ensemble des personnels de  
272 l'éducation, et à soutenir leur bien-être<sup>24</sup>. Il importe de renforcer les connaissances des  
273 personnels de l'éducation dans le domaine de la santé et de la sécurité afin de les sensibiliser

274 à l'importance des mesures qui y sont liées et aux systèmes d'évaluation des risques au sein  
275 de l'éducation<sup>25</sup>.

276

## 277 **5. Contrôler la charge de travail excessive et les heures de travail**

278

279 Si bon nombre de pays reconnaissent officiellement la contribution inestimable des  
280 enseignant·e·s qui ont travaillé quotidiennement en première ligne durant la pandémie de  
281 COVID-19, aucun soutien concret ne leur a été apporté, pas plus qu'une amélioration de leurs  
282 conditions de travail.

283

284 L'adaptation rapide aux structures d'enseignement d'urgence durant la pandémie a  
285 considérablement modifié les conditions de travail et d'enseignement des enseignant·e·s et  
286 des chercheur·euse·s. Les études<sup>26</sup> montrent que, au moment du développement rapide et  
287 soudain de l'enseignement d'urgence à distance, moins de la moitié des enseignant·e·s se  
288 sentaient préparé·e·s à utiliser les TIC dans le cadre de leur enseignement, et la plupart des  
289 pays n'ont commencé à proposer une sorte de formation sur les compétences numériques  
290 qu'après le début de la pandémie. Le fait que les enseignant·e·s ne possédaient pas les  
291 compétences requises pour enseigner en ligne a augmenté leur charge de travail et leur  
292 stress. Une attention particulière doit également être accordée aux enseignant·e·s ayant des  
293 responsabilités familiales.

294

295 Durant la pandémie, nombreux sont les pays à avoir rendu obligatoires certaines tâches non  
296 pédagogiques en dehors des heures d'enseignement officielles, telles que les consultations  
297 en personne avec les parents ou la création et le partage de leur propre matériel  
298 pédagogique<sup>27</sup>. Parallèlement à cela, la plupart des pays n'ont pas augmenté les salaires des  
299 enseignant·e·s<sup>28</sup>, malgré l'accroissement de leur charge de travail durant la pandémie, seuls  
300 quelques-uns d'entre eux ont procédé au recrutement d'effectifs temporaires (qui ne  
301 possédaient pas forcément les qualifications minimales requises pour enseigner), pour  
302 alléger leur charge de travail<sup>29</sup>.

303

304 La charge de travail excessive des enseignant·e·s est un problème universel, appelant une  
305 solution immédiate. Outre les heures d'enseignement proprement dites, ce surcroît de travail  
306 est imputable à d'autres tâches comme la préparation des cours, les impératifs administratifs,  
307 la formation en cours de service et les réunions du personnel<sup>30</sup>. L'enseignement en ligne et  
308 mixte alourdit, lui aussi, la charge de travail des enseignant·e·s à bien des égards. Au lieu de  
309 se référer uniquement aux « heures d'enseignement », il conviendrait d'utiliser la formulation  
310 « heures de travail », car cela permettrait de réduire les charges de travail et le nombre  
311 d'heures supplémentaires non rémunérées des enseignant·e·s, particulièrement important  
312 pour ceux et celles ayant un emploi précaire<sup>31</sup>. Dans la quasi-totalité des secteurs, l'évolution  
313 de l'« enseignement mobile » a des répercussions sur les enseignant·e·s, engagé·e·s par  
314 contrat leçon par leçon et enseignant à certaines classes dans différentes écoles, et menace  
315 leur capacité à dispenser un enseignement de qualité<sup>32</sup>. Cette situation a été aggravée par la  
316 numérisation, étant donné que, souvent, les enseignant·e·s travaillent à distance au lieu de se  
317 déplacer et perçoivent donc un salaire moindre.

318  
319 Si l'on souhaite renforcer l'attrait de l'enseignement, il importe de remplacer les contrats à  
320 durée indéterminée par des contrats permanents, afin de pouvoir remédier aux horaires de  
321 travail imprévisibles et souvent non réglementés.

322

## 323 **6. Mettre en place des procédures de recrutement et de rétention de qualité**

324

325 L'attrait de la profession enseignante pourrait être amélioré aux yeux des élèves du  
326 secondaire en leur proposant une orientation professionnelle pertinente, susceptible de  
327 renforcer leur motivation à suivre une formation d'enseignant-e. Il est également nécessaire  
328 d'étudier les moyens de soutenir les étudiant-e-s défavorisé-e-s sur le plan socio-économique  
329 afin de garantir leur accès à une formation initiale pour entrer dans l'enseignement, ainsi  
330 que leur réussite. Enfin, et surtout au cours de la période post-COVID, il sera nécessaire  
331 d'améliorer les perspectives de carrière, dans la mesure où elles permettent de renforcer  
332 l'attrait de la profession enseignante et la rétention des effectifs.

333

334 Il importe également d'améliorer la qualité des programmes d'intégration et de mentorat en  
335 tenant compte des nouveaux besoins professionnels des enseignant-e-s et en proposant des  
336 contrats permanents aux enseignant-e-s en début de carrière, afin de réduire le taux  
337 d'abandon parmi les futur-e-s enseignant-e-s au début de leurs études ou de leur carrière<sup>33</sup>.

338

339 Il est également indispensable de proposer des programmes d'intégration et de mentorat de  
340 haute qualité aux futur-e-s enseignant-e-s en stage dans les écoles, car ils les aident non  
341 seulement à décrocher leur diplôme d'enseignant-e ou une licence pour enseigner (selon les  
342 pays), mais également à les intégrer à la profession. Les programmes d'intégration et de  
343 mentorat doivent prévoir des pédagogies et des composantes didactiques actualisées et de  
344 qualité, du matériel de formation des enseignant-e-s, des méthodes d'apprentissage  
345 alternatives, de nouvelles approches des programmes d'études et des personnels  
346 d'accompagnement hautement qualifiés<sup>34</sup>.

347

348 Les droits des employé-e-s sont essentiels dans le cadre du recrutement. Sécurité d'emploi,  
349 salaire décent, conditions de travail de qualité, couverture de santé et de congés adéquate,  
350 régime de pension équitable et avantages sociaux sont autant de facteurs susceptibles de  
351 renforcer l'attrait de la profession.

352

353 Le maintien en service des enseignant-e-s reste un problème majeur, étroitement lié au fait  
354 que la progression de leur carrière dans les différents secteurs de l'éducation est très lente ou  
355 stagnante. Dans plusieurs pays, cette situation rend la profession peu attrayante et se traduit  
356 par des difficultés à assurer la rétention des effectifs de haute qualité<sup>35</sup>. Raison pour laquelle  
357 il importe de diversifier les modèles de carrière des enseignant-e-s et d'élargir leurs possibilités  
358 d'avancement afin d'attirer et de retenir les meilleurs éléments<sup>36</sup>.

359

360 Le développement des carrières doit se comprendre comme allant au-delà d'un simple accès  
361 à des postes de direction. Il s'agit d'offrir des possibilités d'avancement dans différents

362 domaines et des opportunités de spécialisation professionnelle dans le secteur de l'éducation.  
363 Les enseignant·e·s accueillent favorablement le fait d'avoir davantage de perspectives  
364 d'évolution de carrière tout en continuant à enseigner<sup>37</sup>. Pouvoir accéder à des perspectives  
365 de carrière attrayantes et se voir offrir des possibilités de développement professionnel sont  
366 deux facteurs essentiels pour l'ensemble des enseignant·e·s et chercheur·euse·s. La totalité  
367 du temps passé en congé de maternité, paternité, parental et de soins ne devrait jamais avoir  
368 d'effets négatifs sur l'évolution de la carrière.

369

## 370 **7. Garantir le droit à des programmes de formation initiale et de** 371 **développement professionnel continu (DPC) inclusifs et de qualité**

372

373 Les enseignant·e·s doivent bénéficier d'un soutien dans le cadre de leur développement  
374 professionnel afin de pouvoir répondre aux nouvelles attentes, notamment dans le domaine  
375 des compétences écologiques et numériques<sup>38</sup>, des compétences sociales, de la citoyenneté  
376 démocratique ou d'autres compétences transversales<sup>39</sup>.

377

378 Pour toutes les décisions concernant la formation initiale ou le développement professionnel  
379 continu des enseignant·e·s, il est essentiel que ces dernier·ère·s et leurs syndicats soient  
380 impliqués dans tous les processus visant à déterminer les conditions et qualifications requises  
381 pour entrer dans la profession ou à définir les programmes d'amélioration de leurs  
382 compétences.

383

384 Les programmes de formation initiale et de développement professionnel continu doivent  
385 être actualisés afin de permettre aux enseignant·e·s d'être pleinement préparé·e·s à travailler  
386 en classe dans le cadre de la transition écologique et numérique de l'éducation et à enseigner  
387 les compétences clés<sup>40</sup>. Pour les systèmes éducatifs, l'apprentissage professionnel continu est  
388 essentiel pour compléter la préparation initiale des enseignant·e·s, continuer à améliorer la  
389 qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et assurer la rétention durable des effectifs<sup>41</sup>.

390

391 Les investissements durables et efficaces dans la formation initiale et le DPC des  
392 enseignant·e·s centrés sur la pédagogie, ainsi que dans les ateliers et les équipements des  
393 établissements scolaires, doivent faire en sorte que l'éducation et la formation de qualité  
394 proposées puissent répondre aux attentes du futur. La formation initiale et le développement  
395 professionnel continu doivent être fondés sur des recherches approfondies de qualité,  
396 centrées sur des contenus et méthodes pédagogiques, qui reflètent les questions d'égalité et  
397 le rôle des hommes et des femmes. La formation initiale et le développement professionnel  
398 continu doivent être disponibles sous différentes formes flexibles (en ligne, à temps partiel,  
399 etc.), afin de permettre aux enseignant·e·s d'y participer tout en assumant leurs  
400 responsabilités familiales. Les gouvernements de certains pays ont pris des mesures pour  
401 privatiser la formation des enseignant·e·s ou déléguer les recherches sur leur développement  
402 professionnel à des institutions privées<sup>42</sup>.

403

404 Tout en reconnaissant que chaque pays, avec la participation effective des syndicats de  
405 l'enseignement, devrait déterminer la nature obligatoire ou volontaire du DPC, le CSEE estime

406 qu'un DPC inclusif et de qualité doit être accessible à l'ensemble des enseignant-e-s,  
407 gratuitement et pendant leurs heures de travail<sup>43,44</sup>. Ceci doit être facilité en assurant leur  
408 remplacement durant les heures de travail, ainsi qu'un soutien administratif pour  
409 l'organisation de la formation<sup>45</sup>. Les enseignant-e-s participent à davantage de programmes  
410 de DPC lorsque certaines plages horaires sont attribuées annuellement à cet effet durant leurs  
411 heures de travail<sup>46</sup>.

412  
413 Un seuil de qualifications académiques minimal, fixé au niveau Master par la plupart des pays  
414 européens<sup>47</sup>, est nécessaire pour garantir des personnels de haute qualité. Il importe  
415 également de simplifier les procédures de reconnaissance des qualifications pour  
416 l'enseignement obtenues à l'étranger<sup>48</sup>.

417  
418 Les exigences en matière de qualifications minimales des enseignant-e-s sont ignorées dans  
419 un nombre croissant de pays<sup>49</sup> et l'on note plusieurs tentatives de raccourcir la durée de leurs  
420 programmes de formation initiale<sup>50</sup> en vue de répondre aux pénuries de personnels dues au  
421 vieillissement des effectifs, au manque d'attrait des conditions de travail et salariales et à la  
422 crise de la COVID-19. Les tentatives de déréglementer la profession enseignante sont de plus  
423 en plus nombreuses et les établissements scolaires ouvrent de plus en plus leurs portes à du  
424 personnel enseignant non qualifié ou à des professionnel-le-s d'autres secteurs. Cela concerne  
425 notamment les enseignant-e-s et les formateur-ric-e-s de l'EFP, que l'on remplace de plus en  
426 plus souvent par des professionnel-le-s ne possédant pas les qualifications requises. Les  
427 formateur-ric-e-s de l'EFP devraient également répondre aux exigences minimales en matière  
428 de formation pédagogique<sup>51</sup>.

429  
430 Il est essentiel de lutter contre ces tentatives de déréglementer les conditions minimales pour  
431 enseigner, dans la mesure où cela porte atteinte à la qualité de l'éducation, au statut des  
432 enseignant-e-s et aux conventions collectives. Exiger des conditions minimales pour enseigner  
433 contribuerait également à promouvoir une revalorisation des salaires des enseignant-e-s,  
434 déterminés sur la base de leurs qualifications.

435

## 436 **8. Relever les défis liés à l'égalité et à la diversité parmi le personnel** 437 **enseignant**

438

439 Il est primordial que, dans leur travail quotidien, l'ensemble des personnels de l'éducation  
440 soient traités dans le respect des principes de l'égalité des chances, du développement de la  
441 diversité et du soutien à l'inclusion. Il est indispensable de mettre en place une politique de  
442 recrutement en vue d'attirer un corps enseignant qui reflète toutes les facettes de la société  
443 en termes de diversité: le genre, l'orientation sexuelle, les capacités et les besoins éducatifs  
444 spéciaux, la situation économique, l'origine ethnique, la langue, la religion, la citoyenneté et  
445 le statut migratoire<sup>52</sup>. Il convient en particulier de recruter des enseignant-e-s issu-e-s de la  
446 migration ou possédant différentes langues maternelles. Prévenir et combattre la  
447 discrimination et les différents motifs de discrimination et intersectionnels constituent des  
448 défis majeurs. Il importe de créer dans les établissements scolaires un climat de tolérance,  
449 mais aussi de reconnaissance des bénéfiques de la diversité.

450  
451 Il est essentiel de mettre en place des stratégies de recrutement visant à accueillir autant  
452 d'hommes que de femmes dans la profession. L'importance des disparités entre les sexes  
453 varie au sein du secteur de l'éducation en fonction des matières enseignées et du niveau  
454 d'enseignement. L'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire et secondaire  
455 enregistrent des disparités importantes, les femmes représentant la majorité des effectifs,  
456 tandis que l'EFPP et l'enseignement supérieur et la recherche comptent principalement des  
457 hommes<sup>53</sup>.

458

## 459 **9. Promouvoir le dialogue social, la négociation et les conventions collectives** 460 **et prendre des engagements**

461

462 Le dialogue social, la négociation et les conventions collectives, ainsi que la gouvernance  
463 collégiale, sont essentiels pour garantir un emploi durable et de qualité, des conditions de  
464 travail décentes, des perspectives de carrière attrayantes et des incitants gratifiants tels qu'un  
465 salaire équitable pour les personnels<sup>54,55</sup>.

466

467 Les composantes essentielles du dialogue social doivent être revalorisées : travaux et projets  
468 conjoints avec les employeurs et les gouvernements, échange d'informations,  
469 communication, consultation, négociation et conventions collectives<sup>56</sup>. En l'absence d'un  
470 dialogue social efficace, il ne sera pas possible de renforcer l'attrait de la profession  
471 enseignante.

472

473 Le dialogue social doit être élargi pour y inclure des questions non traditionnelles mais  
474 néanmoins essentielles pour les personnels de l'éducation<sup>57</sup>. Les recherches du CSEE montrent  
475 que l'étendue des questions examinées dans le cadre du dialogue social s'est progressivement  
476 élargie dans bon nombre de pays. Les conventions collectives couvrent de plus en plus des  
477 questions telles que la santé et la sécurité, la formation, les procédures de plainte et  
478 d'arbitrage, la discrimination à l'emploi, les mesures positives pour les femmes issues de  
479 groupes minoritaires et également les responsabilités professionnelles de la communauté  
480 éducative<sup>58</sup>.

481

482 Les syndicats de l'enseignement doivent s'employer activement à garantir les droits de leurs  
483 membres afin d'améliorer leurs conditions de travail et leur apporter un soutien  
484 professionnel<sup>59</sup>. La question des rémunérations sera toujours absolument fondamentale dans  
485 la transaction salaire-travail, mais la nature du travail dans cette relation d'échange et les  
486 facteurs qui la conditionnent sont tout aussi importants<sup>60</sup>. Dans une des résolutions du CSEE<sup>61</sup>,  
487 les organisations membres s'engagent à « continuer à participer aux initiatives visant à  
488 améliorer le dialogue social et la négociation collective au niveau européen, national, régional  
489 et local, afin de garantir une augmentation du financement public de l'éducation, une hausse  
490 des salaires des enseignant-e-s, un accès égalitaire à une éducation de qualité pour tou-te-s,  
491 une amélioration du statut des enseignant-e-s et une revalorisation de l'image de leur  
492 profession » et à « apporter différentes formes de soutien professionnel aux personnels de  
493 l'éducation et devenir un centre pour le développement professionnel des enseignant-e-s ».

494  
495 Il est également essentiel de comprendre les différentes expériences du dialogue social aux  
496 niveaux national, régional et local. Si quelques organisations membres du CSEE signalent que  
497 le dialogue social est « bon » à tous les niveaux, la majorité estime qu'il n'est pas satisfaisant  
498 et qu'il s'est fortement détérioré<sup>62</sup>. Il est difficile de déterminer avec précision dans quelle  
499 mesure la détérioration du dialogue social peut être attribuée aux conséquences de la  
500 pandémie de coronavirus<sup>63</sup>, mais ce dernier est resté fort et s'est même renforcé dans  
501 quelques pays durant cette période<sup>64</sup>.

502  
503 Pour atteindre ces objectifs, les activités syndicales doivent pouvoir se dérouler sans entrave  
504 ni crainte de représailles ou de sanctions sur le lieu de travail. La liberté syndicale constitue  
505 un fondement indispensable à la réalisation des droits sociaux et civils. Garantir aux  
506 syndicalistes le droit de mener des actions collectives, de se mobiliser, de dénoncer et de  
507 résister doit être un objectif prioritaire. La protection spécifique et totale des lanceur·euse·s  
508 d'alerte et des représentant·e·s des travailleur·euse·s est une condition préalable essentielle  
509 pour engager un dialogue social efficace, conformément à la directive européenne  
510 2019/1937, qui devrait être renforcée et élargie à cet égard.

511

## 512 **10. Renforcer le pouvoir de la profession enseignante**

513

514 Renforcer le pouvoir de la profession enseignante signifie lui fournir les ressources nécessaires  
515 humaines et budgétaires pour permettre aux établissements scolaires de se développer et de  
516 jouer leur rôle au sein de la communauté au sens large en vue de lutter contre les inégalités,  
517 clairement mises au jour par la crise de la COVID-19 dans un trop grand nombre de sociétés.  
518 La réponse apportée à la pandémie a mis en lumière le rôle essentiel des enseignant·e·s  
519 lorsqu'il s'agit d'apporter un soutien aux élèves et à la communauté scolaire. Les  
520 enseignant·e·s ont besoin de la confiance des parents, des élèves et de la société en général.  
521 Cette confiance doit aussi être celle des responsables politiques, qui doivent abandonner les  
522 approches directives d'amont en aval de l'éducation et viser plutôt à autonomiser les  
523 enseignant·e·s et les personnels des établissements scolaires et faire confiance en leur  
524 capacité à enrichir, former et soutenir les élèves et à offrir ce bien commun qu'est  
525 l'éducation<sup>65</sup>.

526

527 L'autonomie professionnelle et le pouvoir d'action des enseignant·e·s sont les marques d'un  
528 système éducatif responsabilisé et les pierres angulaires de l'éducation de qualité. La  
529 confiance dans la profession forme une troisième caractéristique essentielle. Comprendre et  
530 respecter la mission et le professionnalisme des enseignant·e·s est indispensable pour attirer  
531 des candidat·e·s dans la profession. Les enseignant·e·s sont les spécialistes de l'enseignement  
532 et leur permettre d'appliquer leurs méthodes pédagogiques permettra d'améliorer  
533 considérablement l'apprentissage et l'enseignement.

534

## 535 NOTES ET RÉFÉRENCES

<sup>1</sup> 36 % des enseignant-e-s de l'enseignement primaire et secondaire ont plus de 50 ans. 9 % des enseignant-e-s de l'UE ont plus de 60 ans. Le vieillissement des effectifs représente un problème de plus en plus important dans 16 des 36 pays étudiés par Eurydice. Parallèlement au vieillissement des effectifs, 11 pays signalent que trop peu de candidat-e-s entreprennent une formation initiale pour devenir enseignant-e-s. Le Danemark, les Pays-Bas, la Suède et la Norvège indiquent que le décrochage des candidat-e-s enseignant-e-s au cours de leur formation initiale constitue leur principal problème en termes d'offre et de demande d'effectifs. Voir rapport Eurydice : « [Les carrières enseignantes en Europe : accès, progression et soutien](#) » (2018).

<sup>2</sup> 24,6 % des responsables d'établissement scolaire signalent une pénurie d'enseignant-e-s qualifié-e-s ; 37,8 % une pénurie d'enseignant-e-s formé-e-s pour enseigner à des élèves ayant des besoins spéciaux ; 16,4 % une pénurie d'enseignant-e-s de l'enseignement professionnel, 23,5 % une pénurie d'enseignant-e-s formé-e-s pour enseigner à des élèves dans des environnements multilingues et multiculturels ; et 24,2 % une pénurie d'enseignant-e-s formé-e-s pour enseigner à des élèves issu-e-s de milieux socio-économiquement défavorisés. Ces pénuries en ressources humaines sont perçues comme une entrave *moyenne* ou *importante* à la capacité des écoles de dispenser un enseignement de qualité. Voir Commission européenne : « [Rapport de suivi de l'éducation et de la formation 2019](#) ».

<sup>3</sup> En moyenne, 34 % des enseignant-e-s de l'UE travaillent dans leurs écoles avec au moins 10 % d'élèves ayant des besoins spéciaux, 19 % avec plus de 30 % d'élèves appartenant à des milieux socio-économiques défavorisés, 24 % avec au moins 10 % d'élèves dont la langue maternelle n'est pas celle de l'enseignement et 32 % avec au moins 1 % d'élèves réfugié-e-s. Voir l'article 13b des [Conclusions du Conseil sur les enseignants et les formateurs européens de demain \(2020/C 193/04\)](#).

<sup>4</sup> Dans ce document, nous utilisons l'expression « responsable d'établissement scolaire » dans un cadre élargi. « Le CSEE envisage le concept de direction d'une école dans un cadre élargi comprenant non seulement le-la dirigeant-e ou directeur-riche de l'établissement mais aussi d'autres personnes ayant une fonction de direction telles que les directeur-riche-s adjoint-es, les chef-fe-s de département/responsables de section, les enseignant-e-s expérimenté-e-s et toute autre personne ayant des responsabilités en matière de direction. Le CSEE ~~se porte en~~ défend ~~de~~ une direction partagée ou collaborative impliquant à la fois les enseignant-e-s et l'ensemble de la communauté scolaire. La direction collaborative permet aux directeur-riche-s de collaborer avec l'ensemble de la communauté scolaire pour une vision commune de l'école, de définir les objectifs de l'établissement et de s'atteler systématiquement à leur réalisation. » Voir le [Document d'orientation politique du CSEE sur la direction des établissements scolaires](#) (2012).

<sup>5</sup> En moyenne, dans l'ensemble des pays et économies de l'OCDE, seulement 42 % des directeur-riche-s d'établissement s'accordent à reconnaître que leurs enseignant-e-s sont investi-e-s d'un pouvoir considérable de décision dans une grande partie des domaines relatifs aux politiques de l'établissement, aux programmes de cours et à l'enseignement. Voir OCDE : « [Résultats de TALIS 2018 \(Volume II\). Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés](#) ».

<sup>6</sup> Article du CSEE : « [Demandes des syndicats aux ministres de l'Éducation concernant l'avenir du processus de Bologne](#) » (2020).

<sup>7</sup> [Document d'orientation politique du CSEE sur la direction des écoles](#) (2012)

<sup>8</sup> Réseau EEPN, Recommandations politiques : « [Les nouveaux rôles et compétences des enseignant-e-s et des chef-fe-s d'établissement à l'ère numérique](#) » (2021).

<sup>9</sup> En moyenne, 37 % des directeur-riche-s d'établissement des pays de l'OCDE sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que le métier d'enseignant-e est valorisé dans la société. Voir OCDE : « [TALIS 2018. Insights and Interpretations](#) ».

<sup>10</sup> Seulement 54 % des responsables d'établissement scolaire ont suivi un cours ou une formation aux fonctions de direction ou à l'administration des établissements scolaires avant d'occuper leur poste. Voir OCDE : « [Résultats de TALIS 2018 \(Volume I\). Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie](#) ».

<sup>11</sup> Par exemple, en Allemagne, les salaires des enseignant-e-s du cycle supérieur de l'enseignement secondaire sont identiques à ceux des employé-e-s ayant une formation de même niveau. Voir le rapport de l'OCDE « [Regards sur l'éducation 2020. Les indicateurs de l'OCDE](#) ».

<sup>12</sup> Les enseignant·e·s en début de carrière sont les plus désavantagé·e·s en termes de salaire, qui correspond en moyenne à 66 % du salaire de leurs collègues plus âgé·e·s ayant le même niveau de qualification. Voir le rapport de l'OCDE « [Regards sur l'éducation 2020. Les indicateurs de l'OCDE](#) ». En Allemagne, en Finlande, en Suède, en Albanie, en Bosnie-Herzégovine, en Suisse, au Liechtenstein, en Macédoine du Nord et en Norvège, le salaire de départ augmente avec le niveau d'enseignement. Voir le rapport Eurydice : « [Salaires et allocations des enseignants et des chefs d'établissement en Europe 2018/2019](#) ».

<sup>13</sup> Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles : « [Teachers and Leaders in Vocational Education and Training](#) » (2021).

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Si les femmes sont majoritaires dans la profession enseignante, elles sont toutefois relativement sous-représentées aux postes de direction. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 68 % du corps enseignant dans le premier cycle du secondaire, mais seulement 45 % des responsables d'établissement. Ce constat est particulièrement frappant lorsque l'on sait que les responsables d'établissement scolaire sont généralement recruté·e·s parmi le corps enseignant – ce qui indique que les enseignantes sont moins susceptibles d'être promues à un poste de direction que leurs homologues masculins. Voir OCDE : « [Les indicateurs de l'éducation à la loupe. Les déséquilibres entre les sexes dans la profession enseignante](#) » (2017).

<sup>16</sup> Les différences entre les sexes sont plus significatives lorsque la comparaison porte sur le salaire des enseignant·e·s par rapport à d'autres employé·e·s diplômé·e·s de l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les hommes (âgés de 25 à 64 ans) enseignant dans le primaire gagnent 71 % du salaire des employé·e·s du même sexe diplômé·e·s de l'enseignement tertiaire. Ce pourcentage passe à 76 % dans le premier cycle du secondaire et à 81 % dans le deuxième cycle du secondaire. Les enseignantes ont des revenus relatifs significativement plus élevés. Les enseignantes du primaire gagnent ainsi plus de 90 % des revenus des autres femmes employées diplômées de l'enseignement tertiaire, et même légèrement plus que ces dernières lorsqu'elles enseignent dans les premier et deuxième cycles du secondaire. Ces écarts importants de revenus relatifs entre les hommes et les femmes sont susceptibles d'avoir rendu la profession enseignante plus attrayante aux yeux des femmes, en particulier aux niveaux inférieurs de l'enseignement. Voir OCDE : « [Les indicateurs de l'éducation à la loupe. Les déséquilibres entre les sexes dans la profession enseignante](#) » (2017).

<sup>17</sup> Les processus d'évaluation ne sont pas très souvent liés à la progression de carrière sous la forme d'une augmentation de salaire ou d'une prime ; en moyenne, à peine 41 % des enseignant·e·s indiquent que c'est le cas dans leur établissement. Voir OCDE : « [Résultats de TALIS 2018 \(Volume II\). Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés](#) ».

<sup>18</sup> Rapport Eurydice : « [Teachers in Europe Careers, Development and Well-being](#) » (2021).

<sup>19</sup> Selon les recherches menées par l'OIELE, les enseignant·e·s du secteur privé en Grèce soulignent le manque d'investissement dans les nouvelles stratégies éducatives et les innovations, l'augmentation de la charge administrative qui affecte la qualité de l'enseignement, qui affecte la qualité de l'enseignement, la gouvernance démocratique dans les écoles, la transparence dans la sélection des responsables scolaires, la mise à l'écart des enseignant·e·s qui participent à des activités syndicales, les pratiques illégales des conseils d'administration/propriétaires des écoles qui ne paient pas les heures supplémentaires (journées portes ouvertes, travail obligatoire les week-ends). Les enseignant·e·s expriment également leur mécontentement vis-à-vis de l'apprentissage en ligne durant la pandémie, un grand nombre de droits du travail ayant été bafoués, notamment le droit à la déconnexion hors du cadre légal des horaires de travail. Voir la recherche de l'OIELE : [Enquête sur le climat de travail et la satisfaction professionnelle dans l'enseignement privé en période de pandémie](#) (en grec uniquement).

<sup>20</sup> Organisation mondiale de la santé (OMS), [Schooling during COVID-19](#) (2021)

<sup>21</sup> Les enseignant·e·s peuvent se trouver dans un état d'épuisement physique et émotionnel, de stress ou de burn out, susceptible d'altérer leur santé mentale et physique. Voir le rapport Eurydice : « [Teachers in Europe Careers, Development and Well-being](#) » (2021).

<sup>22</sup> OCDE, [Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis](#) (2020).

<sup>23</sup> Ibid.

<sup>24</sup> Assurer le bon fonctionnement de systèmes éducatifs inclusifs et collaboratifs est essentiel pour soutenir le bien-être, notamment la santé mentale, des élèves et des enseignant-e-s. Voir Commission européenne : « [Rapport de suivi de l'éducation et de la formation](#) » (2021).

<sup>25</sup> Organisation mondiale de la santé (OMS), [Schooling during COVID-19](#) (2021)

<sup>26</sup> OCDE, [The State of Global Education. 18 Months into the pandemic](#) (2021).

<sup>27</sup> Tous les pays de l'OCDE ont, d'une manière ou d'une autre, rendu obligatoires certaines tâches sortant du cadre purement pédagogique. Point inquiétant, durant la pandémie, ces pratiques ont également été encouragées en dehors des heures officielles d'enseignement. Exemple, en République tchèque, il a été demandé aux enseignant-e-s d'organiser des consultations par e-mail, par téléphone ou en personne avec les parents et de répondre à des enquêtes, tandis que le Portugal a créé des réseaux de collaboration entre les gouvernements locaux et les enseignant-e-s, ainsi que les services postaux, pour distribuer le matériel pédagogique. Voir OCDE : « [The State of Global Education. 18 Months into the pandemic](#) » (2021).

<sup>28</sup> Environ 85 % des pays de l'OCDE n'ont pas augmenté les salaires des enseignant-e-s (les exceptions sont la Lituanie, la Slovénie et la Lettonie) malgré l'augmentation de la charge de travail des personnels de l'éducation durant la pandémie. Voir OCDE : « [The State of Global Education. 18 Months into the pandemic](#) » (2021).

<sup>29</sup> Environ 40 % des pays de l'OCDE ont recruté de nouveaux effectifs temporaires, qui ne possédaient pas toujours les qualifications requises pour enseigner. Ce fut notamment le cas au Luxembourg, où des enseignant-e-s temporaires non certifié-e-s ont été recruté-e-s sans respecter la période d'intégration prévue pour les personnels suppléants. Voir OCDE : « [The State of Global Education. 18 Months into the pandemic](#) » (2021).

<sup>30</sup> 22 % des enseignant-e-s ressentent beaucoup de stress lorsqu'il-elle-s consacrent cinq heures par semaine à des tâches administratives, 20 % lorsqu'il-elle-s consacrent sept heures par semaine à la correction des travaux d'élèves et à l'attribution des notes et 20 % lorsqu'il-elle-s consacrent onze heures par semaine à la planification ou à la préparation des cours. Voir OCDE : « [Résultats de TALIS 2018 \(Volume I\). Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie](#) ». Au niveau de l'UE, les enseignant-e-s du premier cycle de l'enseignement secondaire considèrent que le travail administratif constitue leur principale source de stress. D'autre part, les données indiquent que, sur les quatre principales sources de stress, trois ne sont pas liées aux activités essentielles de l'enseignement : travail administratif, responsabilité de la réussite des élèves et exigences émanant des autorités. Voir le rapport Eurydice « [Teachers in Europe Careers, Development and Well-being](#) » (2021).

<sup>31</sup> 48 % des enseignant-e-s de moins de 30 ans déclarent travailler dans le cadre d'un contrat temporaire. Dans près d'un tiers des pays étudiés, l'enquête a révélé que les enseignant-e-s sous contrat de moins d'un an avaient également moins confiance en leur capacité à enseigner. Voir OCDE : « [Résultats de TALIS 2018 \(Volume I\). Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie](#) ».

<sup>32</sup> Travailler dans plusieurs écoles exige davantage d'investissement de la part des enseignant-e-s et réduit potentiellement leurs disponibilités pour collaborer avec leurs collègues ou participer à d'autres activités utiles. Voir OCDE : « [Review of School Resources. Working and Learning Together : Rethinking Human Resource Policies for Schools](#) » (2019).

<sup>33</sup> Document de travail des services de la Commission SEC (2010) 538 : « [Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers](#) ».

<sup>34</sup> Seulement 38 % des enseignant-e-s ont participé à des activités d'initiation formelles ou informelles lors de leur premier emploi. Cependant, les enseignant-e-s qui ont pris part à une activité d'initiation quelconque ont tendance à avoir plus confiance dans leurs capacités à enseigner et à se montrer plus satisfait-e-s de leur travail. Si les responsables d'établissement scolaire considèrent généralement que le tutorat est important pour le travail des enseignant-e-s et les performances des élèves, seulement 22 % des enseignant-e-s en début de carrière se voient assigner une personne en charge du mentorat. Voir OCDE : « [Résultats de TALIS 2018 \(Volume I\). Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie](#) ».

<sup>35</sup> 24 systèmes éducatifs européens disposent d'un système de modèles de carrière organisé en différents niveaux et 18 en un seul niveau. Voir le rapport Eurydice : « [Teachers in Europe Careers, Development and Well-being](#) » (2021).

<sup>37</sup> Rapport de l'UNESCO : « [Réformes de la carrière des enseignants : les leçons de l'expérience](#) » (2019).

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>38</sup> Les [Conclusions du Conseil « Faire face à la crise liée à la COVID-19 dans le domaine de l'éducation et de la formation » \(2020/C 212 I/03\)](#) mettent en avant la nécessité de proposer des « formations ciblées supplémentaires » et invitent les États membres à « favoriser le perfectionnement des aptitudes et compétences numériques des enseignants et des formateurs, afin de faciliter l'enseignement et l'évaluation dans des environnements d'apprentissage en ligne ».

<sup>39</sup> Les compétences transversales sont les suivantes : pensée critique et innovante, compétences interpersonnelles (ex. présentation, communication, organisation, travail en équipe, etc.), compétences intrapersonnelles (ex. autodiscipline, enthousiasme, persévérance, motivation personnelle, etc.), citoyenneté mondiale (ex. tolérance, ouverture d'esprit, respect de la diversité, compréhension interculturelle, etc.) et éducation aux médias et à l'information (ex. capacité à localiser l'information et à y accéder, analyser et évaluer les contenus médiatiques, etc.). Voir UNESCO : « [Education Policy Brief \(vol. 2\) : Skills for holistic human development](#) » (2014).

<sup>40</sup> La [Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie](#) définit huit compétences clés : 1) les compétences en lecture et en écriture, 2) les compétences multilingues, 3) la compétence mathématique et les compétences en sciences, en technologies et en ingénierie, 4) la compétence numérique, 5) les compétences personnelles et sociales et la capacité d'apprendre à apprendre, 6) les compétences citoyennes, 7) les compétences entrepreneuriales et 8) les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles.

<sup>41</sup> OCDE, [Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning](#) (2020).

<sup>42</sup> Dans certains pays, les gouvernements ont pris des mesures pour privatiser la formation des enseignant·e·s ou déléguer les recherches sur leur développement professionnel à des institutions privées (ex. Écosse, Norvège). Voir le rapport du CSEE : « [2<sup>e</sup> atelier de formation du projet du CSEE "Initiatives des syndicats de l'enseignement en faveur de la profession enseignante"](#) » (2018).

<sup>43</sup> La question de l'inclusion n'est pas suffisamment abordée dans les programmes de formation initiale et de développement professionnel continu des enseignant·e·s (ex. France, Belgique). Voir le rapport du CSEE : « [2<sup>e</sup> atelier de formation du projet du CSEE "Initiatives des syndicats de l'enseignement en faveur de la profession enseignante"](#) » (2018).

<sup>44</sup> Dans 16 systèmes éducatifs, le DPC est obligatoire pour la progression de la carrière (Espagne, France, Pologne, Slovaquie, Bulgarie, Chypre, Luxembourg, Hongrie, Portugal, Roumanie, Slovénie, Monténégro, Macédoine du Nord, Serbie, Croatie, Lituanie). Dans 18 systèmes éducatifs, le DPC est obligatoire pour l'ensemble des enseignant·e·s du premier cycle de l'enseignement secondaire (Bulgarie, Chypre, Lettonie, Luxembourg, Hongrie, Malte, Autriche, Portugal, Roumanie, Slovénie, Finlande, Écosse, Albanie, Bosnie-Herzégovine, Suisse, Monténégro, Macédoine du Nord et Serbie), où il leur est demandé d'accomplir un minimum d'heures, jours ou crédits sur une période déterminée. Dans 9 systèmes éducatifs, le DPC est considéré comme un droit (Belgique francophone, République tchèque, Croatie, Italie, Lituanie, Suède, Islande et Pays-Bas), avec une période déterminée spécifiée dans la législation ou les conventions collectives. Dans un tiers des systèmes éducatifs européens (28), il n'est pas obligatoire pour les écoles de définir un plan de DPC, toutefois planifier ce dernier au niveau de l'école permet aux enseignant·e·s de participer à des activités de développement professionnel plus variées. Voir le Rapport Eurydice : « [Teachers in Europe Careers, Development and Well-being](#) » (2021).

<sup>45</sup> Le DPC est souvent organisé en dehors des heures de travail des enseignant·e·s et loin de leurs lieux de travail, sans indemnisation des frais de déplacement (ex. Allemagne et Royaume-Uni). Dans certains pays, le temps de travail des enseignant·e·s qui participent au DPC est réparti entre leurs collègues, créant ainsi des tensions au sein du groupe (ex. Belgique francophone). Dans d'autres, les enseignant·e·s n'ont pas accès au DPC car leurs employeurs ne trouvent personne pour les remplacer (ex. Finlande). Voir le rapport du CSEE : « [2<sup>e</sup> atelier de formation du projet du CSEE "Initiatives des syndicats de l'enseignement en faveur de la profession enseignante"](#) » (2018).

<sup>46</sup> Les données révèlent que, en moyenne, les enseignant·e·s participent à des activités de DPC plus diversifiées dans les pays qui prévoient certaines plages horaires à cet effet. Dans les pays où le DPC est obligatoire ou un droit, les enseignant·e·s participent généralement à un éventail plus large d'activités de DPC, par rapport à leurs

collègues des pays où ce dernier reste volontaire ou défini comme un devoir professionnel, mais sans plage horaire spécifiquement réservée à cette fin. Voir le rapport Eurydice : « [Teachers in Europe Careers, Development and Well-being](#) » (2021).

<sup>47</sup> Niveau de formation des enseignant-e-s pour le premier cycle de l'enseignement secondaire, par pays – Un diplôme de Master (CITE 7) est exigé dans 15 pays : Slovaquie, Portugal, Croatie, Finlande, République tchèque, Italie, Estonie, Slovaquie, France, Suède, Autriche, Hongrie, Norvège, Irlande, Malte. Un diplôme de Bachelor (CITE 6) est exigé dans 11 pays : Belgique (francophone et flamande), Bulgarie, Danemark, Chypre, Lettonie, Lituanie, Malte, Roumanie, Royaume-Uni, Pays-Bas, Turquie. Voir le rapport Eurydice : « [Teachers in Europe Careers, Development and Well-being](#) » (2021).

<sup>48</sup> Une recherche du syndicat GEW montre qu'en Allemagne, de 2016 à 2018, au moins 12 000 personnes ont été conseillées en vue de faire reconnaître leurs qualifications pour l'enseignement obtenues à l'étranger. Au cours de cette même période, 7 365 premières demandes de reconnaissance ont été enregistrées. Par an, une moyenne de 11 % ont été jugées entièrement équivalentes aux qualifications acquises en Allemagne, 17 % ont été clairement rejetées, mais 68 % ont donné lieu à des recommandations de suivre un programme de compensation. À ce jour, à peine environ 500 enseignant-e-s titulaires de diplômes étrangers ont obtenu une reconnaissance intégrale pour l'enseignement chaque année, soit directement, soit après avoir réussi un programme de formation compensatoire, ce qui correspond à seulement 20 % des demandes de reconnaissance. Voir l'étude de recherche Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2021).

<sup>49</sup> Le nombre d'enseignant-e-s non qualifié-e-s employé-e-s dans les établissements scolaires ne cesse d'augmenter, de même que le nombre d'entre eux-elles qui enseignent des matières pour lesquelles il-elle-s ne possèdent pas les qualifications requises. Voir le rapport du CSEE : « [2<sup>e</sup> atelier de formation du projet du CSEE "Initiatives des syndicats de l'enseignement en faveur de la profession enseignante"](#) » (2018).

<sup>50</sup> Notamment en France et en Italie (information communiquée par les organisations membres du CSEE à l'occasion de la réunion du Comité permanent du CSEE pour l'égalité le 8 février 2022).

<sup>51</sup> Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles : *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training* (2021).

<sup>52</sup> 31 % des enseignant-e-s travaillent dans leurs écoles avec au moins 10 % d'élèves ayant des besoins spéciaux ; 30 % avec au moins 1 % d'élèves réfugié-e-s ; 21 % avec au moins 10 % d'élèves dont la ou les langues maternelles sont différentes de celle(s) de l'enseignement ou d'un dialecte de ces langues ; 20 % avec au moins plus de 30 % d'élèves appartenant à des milieux socio-économiques défavorisés ; et 17 % avec au moins 10 % d'élèves issu-e-s de la migration. Voir OCDE : « [Résultats de TALIS 2018 \(Volume II\). Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés](#) ».

<sup>53</sup> En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 97 % du corps enseignant dans le pré-primaire et 82 % dans le primaire, mais seulement 63 % dans le secondaire et 43 % dans l'enseignement tertiaire. Voir OCDE : « [Les indicateurs de l'éducation à la loupe. Les déséquilibres entre les sexes dans la profession enseignante](#) » (2017). Au niveau de l'enseignement primaire, les femmes enseignantes sont majoritaires au Danemark, en Angleterre (Royaume-Uni), en France, aux Pays-Bas, en Espagne, en Suède et en Turquie. La proportion de femmes est supérieure d'au moins 15 % dans le primaire par rapport au premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni) et en Suède, et d'au moins 20 % en France. Dans le cycle supérieur de l'enseignement secondaire, la proportion de femmes est inférieure d'au moins 4 % en Croatie, au Danemark, au Portugal, en Slovaquie, en Suède et en Turquie. Voir OCDE : [Résultats de TALIS 2018 \(Volume II\). Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés](#) ».

<sup>54</sup> Dans 8 systèmes éducatifs, les salaires des enseignant-e-s ont pu être augmentés grâce à la négociation collective. Cette augmentation est comprise entre 2 et 6 % en Suède (selon le niveau d'enseignement et les années de service), entre 4 et 5 % à Malte, entre 3 et 6 % en Islande (plus de 7 % pour les enseignant-e-s du pré-primaire), de 5 % en Macédoine du Nord et d'environ 2 % aux Pays-Bas, en Finlande, en Slovaquie et en Norvège. Voir le rapport Eurydice : « [Salaires et allocations des enseignants et des chefs d'établissement en Europe 2018/2019](#) ».

<sup>55</sup> « Aux fins de la présente convention, le terme négociation collective s'applique à toutes les négociations qui ont lieu entre un employeur, un groupe d'employeurs ou une ou plusieurs organisations d'employeurs, d'une part, et une ou plusieurs organisations de travailleurs, d'autre part, en vue de : (a) fixer les conditions de travail

et d'emploi, et/ou (b) régler les relations entre les employeurs et les travailleurs, et/ou (c) régler les relations entre les employeurs ou leurs organisations et une ou plusieurs organisations de travailleurs. » Voir l'article 2 de la [Convention n° 154 de l'OIT sur la négociation collective](#) (1981).

<sup>56</sup> Rapport du CSEE : « [YOUR TURN! Les enseignant-e-s pour le nouveau syndical](#) » (2020).

<sup>57</sup> « Le processus de réforme du programme d'études national en Norvège réaffirme l'importance d'un dialogue social fort et met également en lumière la nécessité de l'étendre à toutes les questions auxquelles sont confronté-e-s les enseignant-e-s dans leur vie professionnelle. L'élaboration des politiques relatives aux programmes d'études et aux questions pédagogiques concerne non seulement la qualité de l'enseignement dispensé mais également celle de la vie professionnelle des enseignant-e-s et du personnel de l'éducation. Raison pour laquelle il est nécessaire de les développer dans un cadre fondé sur le dialogue social. » Voir le rapport du CSEE : « [YOUR TURN! Les enseignant-e-s pour le nouveau syndical](#) » (2020).

<sup>58</sup> Les conditions d'emploi, y compris le temps de travail et la rémunération, sont les principales questions couvertes par les conventions collectives. En Finlande, aux Pays-Bas, en Suède et en Norvège, les critères permettant d'évaluer la performance des enseignant-e-s font partie des conventions collectives. Voir OIT : « [Conditions d'emploi du personnel de l'enseignement supérieur](#) » (2018).

<sup>59</sup> Résolution du CSEE : « [Autonomiser les syndicats de l'enseignement : la clé pour la promotion de l'éducation de qualité](#) » (2016).

<sup>61</sup> Rapport du CSEE : « [YOUR TURN! Les enseignant-e-s pour le nouveau syndical](#) » (2020).

<sup>61</sup> Résolution du CSEE : « [Autonomiser les syndicats de l'enseignement : la clé pour la promotion de l'éducation de qualité](#) » (2016).

<sup>62</sup> L'enquête du CSEE menée auprès de 62 syndicats de l'enseignement dans la région européenne met en avant les expériences du dialogue social pour le secteur de l'éducation. Quatre des huit syndicats participants du nord de l'Europe mentionnent que le dialogue social est « bon » pour les quatre éléments, alors que ceux du sud de l'Europe se déclarent le plus souvent insatisfaits (13 organisations sur 16 jugent « insatisfaisantes » à la fois la négociation et la consultation). La situation du dialogue social en Espagne, en France, en Italie, au Portugal et en Grèce peut se résumer à travers le commentaire suivant : « Dans ce pays, le dialogue social s'est fortement détérioré. Les syndicats ne sont pas pris en considération, ils ne sont ni consultés ni invités à participer aux négociations. Tout est imposé, en l'absence de tout dialogue. Durant les mois de pandémie, nous n'avons pas été convoqués aux réunions sectorielles, si ce n'est pour nous annoncer des décisions déjà prises, sans aucune consultation des syndicats. » Les réponses des syndicats d'Europe centrale et orientale sont moins homogènes, une majorité indiquant que le dialogue social est globalement satisfaisant (50 % des 20 organisations en Europe orientale et un peu moins de la moitié d'entre elles en Europe centrale). Voir le rapport du CSEE : « [YOUR TURN! Les enseignant-e-s pour le nouveau syndical](#) » (2020).

<sup>63</sup> Il est difficile de déterminer avec précision dans quelle mesure cette détérioration peut être attribuée aux conséquences de la pandémie de coronavirus. Aux questions portant spécifiquement sur le coronavirus, entre 18 et 29 % des syndicats participants estiment que le dialogue social est « bon », bien que le nombre d'entre eux qui le jugent « insatisfaisant » soit supérieur. À cet égard, 42 et 47 % se disent « insatisfaits » en ce qui concerne respectivement le partage d'informations et les consultations, chiffres allant jusqu'à 57 et 58 % lorsqu'il s'agit respectivement des dispositions de travail collaboratif et de la négociation collective. Voir le rapport du CSEE : « [YOUR TURN! Les enseignant-e-s pour le nouveau syndical](#) » (2020).

<sup>64</sup> Exemples : Irlande et Norvège. Voir le rapport du CSEE : « [YOUR TURN! Les enseignant-e-s pour le nouveau syndical](#) » (2020).

<sup>65</sup> En moyenne, dans les pays de l'OCDE, à peine 14 % des enseignant-e-s estiment que les responsables politiques de leur pays/région accordent de l'importance à leurs points de vue, et seulement 24 % estiment pouvoir influencer les politiques éducatives. Voir OCDE : « [Résultats de TALIS 2018 \(Volume II\). Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés](#) ».